

Journal for Children Crossing Borders

ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する—



2015 年 第 6 号 pp. 27 - 40

研究ノート

日本語教育は学級担任の認識をどう変えるのか

JSL 児童の支援に携わる学級担任経験者へのインタビュー調査から

小本 そのみ*

■要旨

学校教育現場には多くのJSL児童が在籍し、その日本語学習支援は日本語教育の専門家が担い、在籍級の学級担任にはJSL児童に対する適切な支援が難しいという現状がある。それは、一般の教員にとって養成の段階から日本語教育と関わる機会がほとんど無いために生じてきた問題である。本稿では、この問題に対し、日本語教育に関わることが子どもに対する学級担任の認識にどのような変化を起し得るのかを明らかにすることで、学級担任にとって日本語教育がいかに必要な分野であることを示したいと考えた。そこで、小学校現場でJSL児童の支援に携わる学級担任経験者へのインタビュー調査を行い、日本語教育と関わることによって調査協力者に起こった気づきや変化を分析した。その結果、子どものことばの力を捉えようとする際の気づきから、JSL児童だけでなく、発達障害などのことばに困難を抱えている子どもを含めた全ての子どものことばの個性を捉える視点に変化が起こったことが分かった。このことから、学級担任にとって日本語教育に関わることが、JSL児童を含めた全ての子どもに対する認識を深める可能性を持つが故に、学級担任にとって欠かすことのできない必要な分野であることを述べる。

■キーワード

JSL児童
学級担任の認識
気づきと変化
ことばの力
教師の成長

© 2015.「移動する子どもたち」研究会. <http://gsjal.jp/childforum/>

* 東京福祉大学

1. はじめに

筆者は、小学校教諭であった時、担任していたJSL児童に対して、日本語が分からないということだけを問題と捉え、在籍学級の授業内で日本語学習の支援をするということには考えも及ばず、日本語教育に関しては、専門の担当者に任せておけば安心だとの認識があった。筆者の中では、日本語教育は自分自身と全く無関係な存在であり、完全に分断されていたが、このような分断は、筆者の例に限ったことではなく、他の学級担任個人の中にも依然見られるものである。なぜなら、多くの学級担任は、「外国人児童生徒教育に関する科目の履修は義務付けられていない」（臼井，2007，p. 18）という教員養成課程で学び、教員研修では日本語教育担当を兼ねていないと研修対象とならない場合も多いという、「学級担任をカバーできていない」（臼井，2007，p. 30）研修環境のもと、JSL児童を担当しているからである。

日本語教育と関わるようになった筆者は、このような学級担任と日本語教育が分断された存在である現状を問題と捉え、両者の関わりについて認識が大きく変化した。なぜなら、日本語教育と教科教育の繋がり的重要性を唱え、在籍学級での授業の目指すところは全ての子どもにとってより豊かな学びの機会となることだとする主張（石井，2006，p. 9）に深く共感したからである。在籍学級の中で一人ひとりどの子どもも自分なりのことばを使って自己表現しながら意欲的に学んでいる姿を思い描き、その共なる豊かな学びの実現に向けて、学級担任が果たす役割の重要性を痛感し、学級担任が日本語教育との関わりを持つことができるようになるための働きかけをしたいと考えるようになった。

教員養成・研修の内容の見直しと充実は、年少者日本語教育の重要課題の1つであり、上述のような全ての子どもに開かれた日本語教育の実現に向けて、日本語教育の専門性を備えた教員の育成に限らず、校内全ての教員の理解と協力が欠かせないとの考えに基づく育成の方向（石井，2006，p. 9）が重要とされている。しかし、年少者日本語教育の分野では、大学での教員養成課程への取り組み（川上，2001，pp. 11-12；橋本，2013，p. 34）、現職教員の資質向上に向けてのアプローチ（浜田，市瀬，徳井，金田，齋藤，2009，p. 33）など、日本語教育担当教員の育成に関わるものが多い。それらの取り組みは実践が重要視され、その緊急性と重要性は計り知れないが、日本語教育担当者とともに、学校全体でのJSL児童に対するより良い支援の連携に向けて、重要な役割の一翼を担うことが期待される人材が学級担任である。校内全ての教員の中でも、筆者は特に、学校生活のほとんどを過ごす在籍学級でJSL児童の学びと成長を支えていく学級担任に焦点を当てる。そして、日本語教育との関わりによって学級担任に起こる変化の重要性から、学級担任にとって日本語教育という分野がいかに必要なものであるかを示していきたいと考える。

以上のことから、本稿では、日本語教育と関わることで子どもに対する学級担任の認識がどのように変わるのかを明らかにすることを目的とする。小学校現場の日本語教育に携わる学級担任経験者へのインタビュー調査を行い、子どもに対する視点にどのような変化が見ら

れたのか、それはどのような気付きから起こったのかを分析する。これ以降、分析に当たって、体験を通し実感を伴って個人の中で見出したことを気付きとし、その気付きが子どもに対する見方・考え方を方向付ける視点に変化を起こすと想定する。その個人の見方・考え方を方向付ける視点を通してもたらされる理解を認識と捉える。日本語教育に関わる過程での学級担任経験者の気付きと視点の変化から、日本語教育に関わることが学級担任の認識にどのような変化を起こす可能性があるのか考察し、その重要性を述べる。

2. 先行文献から

2. 1. 日本語教育と学級担任との関わり

学級担任と日本語教育の専門家の関係については、支援する側と支援を受ける側という二項対立の関係にあらず、学校内の「支援」とは、「両者の視点から共通理解を得る働きかけ」であり、その専門性の差から生じる両者の間の「力の関係」は、「日本語を学ぶ子どもの「ことばの力」への認識と理解」をきっかけに変化するとされている（川上，2011，p.196）。「支援」の環境下にはない学級担任に、この認識と理解が芽生えてくるには、教員養成段階から日本語教育と自分との関わりを何らかの形で持つことが重要だと考える。

本稿では、学級担任経験者が日本語教育と関わる過程から、子どもに対するどのような視点をどう変化させていくのか探り、学級担任にとって、教員養成課程での学びから現職での研修まで、日本語教育との関わりがいかに必要なものであるかを示していきたい。そのことが、年少者日本語教育分野で言われてきたように、全ての教員の理解と協力のもと学校全体でJSL児童の問題を考えていくことに繋がるのではないかと考える。

2. 2. 子どものことばの力の捉え方

子どもの言語能力育成においては、母語の習得状況も踏まえた子どもの言語能力の全体を捉えること（石井，2006，p.6），児童生徒自らが広げるであろう周りとの関係性とともに見る児童生徒の発達各段階での能力を捉えること（池上，2004，p.165），場面や状況・目的や相手との関係性によって現れ方に变化があるものとして捉えること（川上，2011，p.67）が重要とされている。

筆者は、ことばとは、自分の中で思考したことを表現して他者に伝え、他者の表現したものを自分の中に受け止めるものであり、ことばの力とは、ことばのやりとりを通してお互いの理解を深めることで、自分の世界を広げ、自分と周りを繋いでいく力だと考える。児童期は、他者との関係を築いていく礎を作る大事な時であると考えが故に、筆者も上述の3つの捉え方を参考にしたい。本稿では、学級担任経験者が、実際に目の前に立ち現れたJSL児童のことばの力をどのように捉えるのかに注目することから、ことばの力の捉え方が、子ど

もに対する学級担任の認識に影響する可能性とその重要性を考えたい。

2. 3. 学級担任に起こる認識の変化

「多文化化する学校で求められる教員の資質・能力」について、一般の学級担任を含めた現職教員へのアンケートと聞き取り調査、観察を行った結果、次の3つの資質・能力があげられている（齋藤，2012，p. 8）。

- (1) 学校現場での支援活動や実習を通して、そこで見られた事象を子どもの立場に立って理解する「共感力」
- (2) (1) の共感的理解に基づき、当該学校現場のそれぞれの状況を鑑み、その課題を解決する「現場力」
- (3) (1) (2) を発揮するための子どもたちの状況や教育内容・方法に関する「知識・技能」

これらの資質・能力をもとに、教育現場の実践と知識の結びつきにより、多種多様な環境における様々なケースで課題解決へのアイデアが生み出されるとされている（齋藤，2012，p. 8）。本稿では、学校教育現場でのJSL児童の問題という新しい課題への取り組みの過程で、実際にこのような資質・能力が培われるのか、そうであるならば、学級担任が日本語教育と関わることで認識の変化は、資質・能力の向上にどう関係するものかを、学級担任経験者に起きた変化と気づきから考察していきたい。

3. 研究の概要

3. 1. 研究方法

小学校現場の日本語教育に携わったことによる、学級担任経験者の子どもに対する視点の変化と、それを起こした気づきを見るために、日本語学級設置校の日本語学級担当者であるA先生に半構造化インタビューを行い、それをデータとした。

分析に当たっては、SCAT（大谷，2008/2011）を参考にし、インタビューデータをセグメント化したものに、〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言いかえるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを付していく4ステップのコーディングを行い、4ステップ目のテーマ・構成概念でストーリーライン¹を紡ぎ、理論を記述した。4ステップの分析過程が明示的であり、JSL

¹ 大谷（2008）では、データに記述されている出来事に潜在する意味や意義を書き表したものとされている（p. 32）。

児童の支援に取り組む過程でのストーリーラインを紡ぐことで、学級担任経験者の気づきが明確化され、その視点の変化が捉えやすいと考えたからである。

3. 2. 調査協力者

A先生は、通常の学級の学級担任を30年以上経験した後、現在の勤務校へ転勤して2年目より日本語学級担当者を務めている指導的立場の教師である。インタビューでは、長年務めた学級担任から日本語学級担当者となり、深く日本語教育と関わる中で、どのような気づきをもとにどのような変化があったのかを明らかにしたいと考えた。

3. 3. 研究過程

2013年8月5日、時間の都合が付きやすい夏季休業日の勤務時間外、A先生に半構造化インタビューを約1時間35分にわたって行った。内容は、日本語学級担当になった時の気持ち、日本語学級児童について気付いたこと・課題、日本語教育に携わって良かったこと、日本語教育で大切にしていること、これからの日本語教育に対する考えなどである。

録音したものを宇佐美（2007）を参考に文字化²し、SCAT（大谷、2008/2011）の手続きに基づいて、4つの分析段階でそれぞれコードを付し、最後の4ステップ目のテーマ・構成概念を紡ぎ合わせてストーリーラインを記述した。学級担任経験者の子どもに対する見方・考え方を分析観点として、子どものことばに対する気づきのテーマ・構成概念を取り出し、カテゴリーで括ることで見方・考え方を方向づけた視点の変化を探った。

4. 分析の結果

分析の結果、A先生は、5つの気づきをもとに、子どものことばの個性を捉える視点を変化させたことが明らかになった。本章では、1から5の各節で、視点の変化を起こしたと考えられる主な気づきを見出しとして立て、インタビューデータへの理論的解釈を加えながら、ストーリーラインを記述する。そして、最後の6節で、前節までの気づきから起こったと考えられる視点の変化についてまとめる。

なお、インタビューデータは、主に気づきが捉えられたセグメントのみを記述するが、ストーリーラインは、エピソードを捉えやすいように前後や関係箇所を含めて記述する。4つのステップの最後の段階で考案したテーマ・構成概念は下線を引いて示す。

² インタビューの文字化に際しては、その内容に重点を置くことから、簡単な記号や表記（pp. 11-16）のみを参考にした。用いたものは次のようなものである。会話内の話者及び話者以外の発話・思考（“”）、発話の重複（〈 〉 { } , 〈 〉 { } } , 半疑問文（? ? ）、疑問文（? ）、聞きとり不能（# ）、笑い・あいづち（〈 〉）などである。

4. 1. 理解可能なことばの違い

1 つ目の気付きは、A先生が日本語学級担当者になった当初にあった、今まで担任した子どもたちとJSL児童とのことばの相違点への気付きである。新たな職務に対して不安を感じたが、理解可能なことばの違いがあることに気付いて、支援の方針を定めることから日本語教育は自分にできるものだという自信を持ったことを次のように語っている。

A先生：ただ、やっぱり言葉が、分からないってことで、より他の子よりは多くの支援が必要だし、難しい言葉をボンボン使ってしゃべったら、その子たちには理解できませんし、やっぱりだから“その子に分かる表現で、教えていけば、できる、できるよな”って、こう思ったんですよね。(A37)

日本語学級担当者となった当初のA先生の理解可能なことばの違いへの気付きについては、次のようなストーリーライン（以下「SL」）を記述できるだろう。

- ・ 言葉を教えるという自分の経験に無いものに対する不安があったが、年少者日本語教育の理念を講演で聞き、自分にできるという自信を得た。日本語教育の考え方と、子どもを理解し生き生きと学習できるようにという今までの自分の教育観との共通性を見つけたからである。また、他の子どもとの理解可能なことばの違いがあることに気付き、言葉が分からないことに対する支援の方針を固めたからである。

JSL児童と今まで担任してきた児童に関して、日本語に対する理解の違いという異なる部分への気付きに自ら納得している感じが窺え、違いを通して、子どものことばというものを強く意識したのではないかと考えられる。

4. 2. 日本語と母語とのレベルの差

2 つ目の気付きは、日本語と母語との関係から子どものことばを捉えた気付きである。子どもの日本語と母語のレベルの差に気付き、学習言語の習得の必要性を強く感じたことから使命感に燃えたA先生は、子どもが書いた作文の母語支援者による翻訳を読んだ時の驚きを次のように語っている。

A先生：それ読んだ時にものすごくが一ときたんですけれど、なぜかという、ものすごく描写力っていうんでしょうかね、ことばで、ある情景をすごく緻密に捉えてこう、表現しているっていうその描写力がすごいので。(A46)

これだけのこういう要するに表現力？？、母語による表現力をこれだけもっている子も、ことばが分からないと今日本語での作文は書けないし、また自分を表現でき

ないでいるんですよね。(A49)

だから、これはやっぱり、“この子のもっている能力をやっぱり、ちゃんと出せるようにそのために日本語っていうツールをこの子に、まあ育てなきゃ、身につけさせてあげたいな” ってすごく強く、使命みたいのを感じちゃいましたね。(A50)

母語での作文力の高さを知るという経験から、驚きを持って子どもの母語と日本語の力のギャップに気付いたことで、学習に伴う言語が弱いと本来その子がもつ力を十分に発揮できないということを実感したエピソードは次のようなSLにまとめられる。

- ・初期指導段階で、児童のレベル以上の課題に母語での取り組みをする機会があり、子どもに対する使命感が芽生えた。子どもの「書く」力の母語のレベルの高さに驚き、日本語と母語とのレベルの差に気付いたことから、母国の教育で身に付けた力を日本語でも発揮できるような学習言語習得の支援の必要性を感じたからである。

実践の中で、今まで捉えられていなかった子どもの母語での書く力を捉え、日本語の力とのギャップに気付いたことは、子どものことばの一部である日本語だけでなく、母語の力を捉える大切さを意識することになったのではないだろうか。

4. 3. 子どもの理解力と自分のイメージとの差

3 つ目の気付きは、子どものことばの理解力について、自分の中にあるイメージを覆された気付きである。研究会の講演を聞き、子どもの理解力と自分のイメージとの差に気付いたことから、実践の振り返りを促されたエピソードとして次のように語られている。

A先生：九十何パーセント言葉が分かっていなかったら、その読むっていう活動は非常にストレスがかかってしまう、っていう、“ええ”，って思いました。(A63)

私なんか、かなり、“半分ぐらい分かっていたら、いいんじゃないか” って読ませてたんですけど、いかに分からない言葉がいっぱいの読み物を読ませてたっていうことで、かなりストレスがかかっていたということで反省しました〈笑い〉。(A64)

長文読解なんかの特に分からない言葉がいっぱい入っていたら、多分、自分も“この英文の長文を読みなさい”とかなんて、“この単語も分かんない”，“この単語も分かんない”，もう線引いてたら、最終的に読む気無くなっちゃいますよねえ。(A65)

A先生に、子どもの読む力に関わる自省を促した、子どもの理解力と自分のイメージの差への気付きに関しては、次のようにSLとして記述できるだろう。

- ・研修のバイリンガルの専門家の講演で、読解には9割以上の語彙理解が必要という知識を得、理解可能な表現で理解を促す支援の意義を捉えた。自分が考えていた以上に語彙理解が必要であったことから、子どもの理解力と自分のイメージとの差があったことに気付き、子どもにストレスを与えていたと分かったからである。子どもの立場に自分を置き換えることで学習意欲の低下を理解し、一人ひとりの子どものことばに合わせた支援の重要性を感じるようになっていく。

描くイメージほど子どもは日本語を理解できていないとある種のショックを持って気付いたことが、子どもの理解可能なことばをさらに意識させるようになったと考えられる。

4. 4. 子どものことばと育ちの背景の関係

4 つ目の気付きは、子どもの話す力を捉えたことからの子どものことばと育ちの背景の関係への気付きである。A先生は、表出言語が少なく、返事くらいしかしない子どもが自国の家のことについて生き生きと話し出したことからの気付きを次のように語っている。

A先生：その子の背景を理解していないとそういうことを引き出せないですね (A103)。

だから、いろんな国の、文化的なことが書いてある本なんか、国際理解の本なんです、(中略) そういうのを見て、“あ、食べ物、こんなものがあるのか”とか、自分でそういうこと、自分からもそういうこと勉強しておかないと、子どもにちょっと質問ができないですね。(A104)

“だからそういうことを引き出すためには自分もまた、その子の背景となる国のことを知っていなきゃいけないし、知る必要があるかな” って思いました。(A105)

子どもとのやりとりの中で、今まで捉えられなかった子どもの話す力を捉え、子どもの話す意欲と話す内容の関係について考えたことから得た気付きを次のSLにまとめる。

- ・子どもの背景に関わる話題を扱った時に、詳しい表現ときらきらとした表情が現われた普段と違う子どもの様子から、話を引き出すためには、コミュニケーションが活発になる内容の題材の設定が重要であると考えた。その子どもの中に潜在していた「話す力」を捉えて考えたことから、子どものことばと育ちの背景の关系到気付き、育った国の文化背景を知る必要を感じた。

活発なことばのやりとりのために、子どものことばと育ちの背景との関係を把握することが欠かせないと確信を持って気付き、自分の課題として捉えたことが窺える。

4. 5. 子どものことばの特性を見極める必要

五つ目の気付きは、JSL児童のことばに注目するようになったA先生が、JSL児童を含めた全ての児童のことばに関して得た気付きである。特別支援が必要な児童や国語科教育においても、子どものことばの特性を見極める必要があることを次のように語っている。

A先生：（前略）日本人の中にも言葉が理解できない子って大勢いるんですよね。（A272）
 語彙力の弱い子とか、その子たちが理解できないのは、実は言葉の意味が分かってなかったからなんだって、意外と単純なことに起因することもあると思うんですけどね。（A273）
 それから、文字が覚えられない子って、一定の割合で、ディスレクシアっていう、子がありますよね、文字を覚えづらいの、そういったその病気なのか、障害なのか、そういう子たちもかなり苦しんでいると思うんですよね。（A274）
 だから、そこをまあ普通の子、それも子どもの特性ですから、そういった特性に合わせて、やっぱり、教師は、国語教育の中でも、ことば、ことばをもっと、考えるべき？？、っていうか、“その子がどこまで理解できてるのかなってのを、もっと考える必要があるな”って。（A275）

障害のある児童についても、通常の学級での国語科教育においても、子どものことばの視点からことばの力を捉えようとして、その特性を見極める必要に気付いたエピソードをまとめると次のようなSLが記述できる。

- ・日本語学級担当と学級担任の両方の経験から、特別支援教育へと視野を広げ、そこから自身の過去における支援を問い直すようになった。過去に担任した他の子どものことばにも注目し、子どものことばの特性を見極める必要に気付いたからである。教師は、学習障害などのことばの理解に困難を覚える子どもの苦しみを理解し、国語科においてもことばに敏感になる必要があることを捉えている。

JSL児童のことばに注目した結果、他の子どもの抱える困難さや一人ひとりの中での理解可能なことばの違いがあることに気付いたことから、子どもに対する理解を深め、ことばの力を捉える必要性を日本語教育から国語科教育へと広げて意識していると思われる。

4. 6. A先生の中に見られた「子どものことばの個性を捉える視点」の変化

子どもの見方・考え方において、A先生に見られた気付きは、①理解可能なことばの違い、②日本語と母語とのレベルの差、③子どもの理解力と自分のイメージとの差、④子どものことばと育ちの背景との関係、⑤子どものことばの特性を見極める必要の5つである。

A先生は、①の気付きでは、JSL児童と担任してきた児童との違いを日本語の理解力から捉えようとし、子どもの理解できることばを意識するようになったが、実践の中で子どもの母語の力や潜在する日本語の話す力を捉えたことから得た②と③の気付きでは、実際の子どものことばに対する自分の理解が十分でなかったことを振り返ることになり、ことばというものを通して子どもの見方・考え方を大きく揺さぶられたと考えられる。そして、④の気付きでは、育ちの背景にことばの力が左右されることを捉え、ことばの背景へと意識が深まり、⑤の気付きでは、日本語教育で得た視点から学級担任時代には無かったであろう、通常の学級の子どもたちのことばの力を捉えることをしようとしている。

このように、A先生は、子どものことばに注目し、ことばの力を捉えようとしたことから得た5つの気付きに見方・考え方を方向づけられながら、子どものことばは一人ひとり違うという、子どものことばの個性を捉える視点を、JSL児童から特別支援が必要な子ども、そして通常の学級の子どもたちへと広げ、それぞれの子どもに対する理解を深めたと考えられる。

5. 考察

日本語教育は学級担任の認識をどう変えるのか、その答えは、「日本語教育は、JSL児童だけでなく、特別支援を必要とする子ども、そして学級に在籍する全ての子どもに対する学級担任の認識を深める可能性がある」といえる。本章では、その根拠について、日本語教育が学級担任に起こす気付きの役割、子どものことばの力の捉え方が示す可能性の2点から述べ、最後に、学級担任の子どもに対する認識の変化の意味について述べる。

5. 1. 日本語教育が学級担任に起こす気付きの役割

学級担任経験者が学校現場の日本語教育と関わった過程において、子どものことばの個性を捉える視点が、JSL児童から他の子どもたちへも広がったという変化は、子どものことばの力を捉えようとした際の気付きをもとに起こったことが分かった。

A先生は、研修や研究会の自主的な学びと多様なJSL児童に対する日々の実践の中から、またその中で自分の学級担任時代を振り返ることから、子どものことばの力を捉えようとする際に気づきを得て、ことばの個性を捉える視点が変化した。JSL児童から特別支援が必要な子ども、そして通常の学級の子どもたちへと広がったことばの個性を捉える視点で、A先生が一人ひとりの子どもに対する理解を深めたことを踏まえれば、学級担任も子どものことばの力を捉えようとする中で気付きを得、子どもに対する認識を深めることができると考えられる。目の前に現れる実際の子どものことばの力を捉えたA先生の気付き②③④だけでなく、知識をもとに考えることから得たA先生の気付き①や⑤も、ことばの力を捉えようとこ

とばに意識を向け考えることによる気づきによって視点の変化の起こる可能性を示唆しているといえる。

学校内の「支援」とは、「日本語を学ぶ子どものことばの力に対する、複数の視点から共通理解を得るために行う相互の働きかけ」（川上，2011，p.196）と言われている。学級担任がこのような「支援」を基盤とする環境に恵まれない多くの現場においては、日本語教育と関わることによる子どものことばの力を捉えようとする際の気づきが、「日本語を学ぶ子どもの「ことばの力」への認識と理解」（川上，2011，p.196）を学級担任の中で芽生えさせる役割を担うのではないか。学級担任が、自分なりの日本語教育という新しいものとの出会いの中で、JSL児童のことばについて考え始めた時、全ての子どものことばについても改めて考え始めることが想定される。

5. 2. 子どものことばの力の捉え方が示す可能性

実際目の前の子どものことばの力を捉えようとした際の3つの気づきについて、子どものことばの力に対する捉え方をもとに、気づきの持つ可能性について述べる。

1 つ目に、A先生の②日本語と母語とのレベルの差への気づきは、日本語とともに母語の力を捉えたものであり、母語の習得状況も踏まえた子どもの言語能力の全体を捉えること（石井，2006，p.6）という重要な観点に繋がるものである。日本語の力のみで子どものことばの力を判断してしまいがちな学級担任の認識を母語にも向かわせる可能性がある。

2 つ目に、③子どもの理解力と自分のイメージとの差という気づきは、A先生に子どもの現時点での実際の力に合わせた支援の重要性を実感させたことから、児童生徒の発達の各段階での能力を捉えること（池上，2004，p.165）へと繋がっていくと思われる。自分が思っている通りの理解を子どもはできていると思いがちな学級担任にとって、子どもの真の理解の実態を捉えようとするようになるのではないか。

3 つ目に、④子どものことばと育ちの背景との関係への気づきは、子どものことばが不定であることを実感したものであり、場面や状況・目的や相手との関係性によって表れる変化があるものとして捉えること（川上，2011，p.67）に繋がる。子どもを表面的な言動のみで見えてしまいがちな学級担任にとって、その言動の奥にある背景を見ようとすることで子どもに対する認識を深めることになろう。

以上のようなことばの力を捉えようとする機会が学級担任にあれば、年少者日本語教育での重要なことばの力の捉え方に繋がる気づきを同じように得られる可能性があること期待できることから、日本語教育は、学級担任の認識を、JSL児童はもちろん他の子どもたちに対しても深める可能性を持つといえるのではないだろうか。

5. 3. 学級担任に起こる認識の変化が持つ意味

「共感力」・「現場力」・「知識・技能」（齋藤，2012，p.8）という「多様な言語文化背景を

もつ子どもたちへの教育実践のための資質・能力」について見ると、本研究で調査した学級担任経験者がJSL児童に対する認識を深めていく過程には、正にここに述べられている通りの資質・能力の高まりを見出すことができる。今までの経験に無い新しい分野である日本語教育と積極的に関わることで、子どものことばの個性を捉える視点を変化させた学級担任経験者は、その変化を起こした気付きから、子どもの立場に立つこと、自分の教育実践上の課題を明確に捉え、その解決のために研鑽を積むこともしていたのである。

このことから、子どもに対する学級担任の認識の変化を起こすと考えられる、子どものことばの力を捉えようとする際の気付きは、資質・能力の向上に関係するといえる。また、JSL児童から全ての子どもに対してことばの個性を捉える視点が広がるという変化は、全ての子どもに対する認識を深める可能性を持つことから「多様な言語文化背景をもつ子どもたちへの教育実践のための資質・能力」に留まらず、学級担任としての教師の成長をも促す可能性を持つという点において学校教育にとって大きな意味のあるものである。

在籍学級における授業づくりの準備について、学習者のことばの知識の実態と課題、学習活動に必要なことばの力についての情報を得ることから、学習者に必要なものが見えてくる（ギボンズ、2009, p. 055）とされている。この必要なものが学級担任に見え、JSL児童の在籍学級での日本語の学びと教科の学びを支えられるようになることに、JSL児童のことばの力を捉えようとする際の気付きが関わってくるのではないだろうか。それらの気付きをもとに起こる認識の変化は、今まで出会ったことのない圧倒的他者である日本語教育というものと関わったことによってのみ起こり得ると考える。この点を踏まえても、日本語教育は全ての教師に出会ってほしい必要な経験に違いないのである。

本稿では、学級担任にとって日本語教育と関わるのが、JSL児童だけでなく、全ての子どもに対する認識も変える可能性があることを明らかにした。このことから、JSL児童を含めた全ての子どものより良い支援のために、学級担任にとって日本語教育が必要な分野であることを示すことができた。教員養成の段階から現職研修まで、学級担任が日本語教育と関わりを持てる環境が整うよう、間接的にはあるが、働きかけができたことを学級担任に焦点を当てた本研究の意義と捉え、学級担任へのアプローチが少ない日本語教育の分野に微力ながら貢献できたのではないかと考える。

6. おわりに

本稿では、学級担任の認識について考えたが、年少者日本語教育の分野では、全ての教員の理解と協力を不可欠のものとして教員養成・研修の課題を考える必要があると言われている（石井、2006, p. 9）。今後は、専科教諭や養護教諭、学級サポートに入る講師なども含めて職種を問わず、多様な立場で学校現場のJSL児童の支援に携わる教員の認識の変化について

て考え、校内全ての教員にとって日本語教育が必要な分野であることを示していきたい。

また、小学校の教員養成課程において国語科教育に携わるようになった筆者には、日本語というものに関心を向けること、日本語教育というものを知ることが、学生の中で日本語教育と自分との関わりを持つきっかけに繋がるのではないかとの思いが芽生えてきた。全ての子どもにとって共なる豊かな学びを支えることができる教員の育成について、ことばというものを通して、日本語教育と国語科教育の両分野から考え、日本語教育と学校教育の融合に少しでも貢献することを今後の自分の課題としたい。

文献

池上摩希子 (2004). 帰国・入国児童生徒の教育問題. 縫部義憲 (監) 水島裕雅 (編) 『講座・日本語教育学 第1巻 文化の理解と言語の教育』 (pp. 155-175) スリーエーネットワーク.

石井恵理子 (2006). 年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として『日本語教育』 128, 3-12.

臼井智美 (2007). 外国人児童生徒教育に関する教員研修の現状と課題『国際教育評論』 4, 17-33.

大谷尚 (2008). 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』 54-2, 27-44. <http://hdl.handle.net/2237/9652> (2013年7月25日参照)

大谷尚 (2011). SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法『感性工学』 10-3, 155-160. <http://hdl.handle.net/2237/15075> (2013年7月25日参照)

川上郁雄 (2001). 「年少者のための日本語教育」が教員養成系大学・学部に必要な理由『宮城教育大学紀要』 36, 1-13.

川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』 くろしお出版.

ギボンズ, P. (2009). ことばのレンズを通して教科学習を考える. 川上郁雄, 石井恵理子, 池上摩希子, 齋藤ひろみ, 野山広 (編) 『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する—ESL教育とJSL教育の共振』 (pp. 44-72) ココ出版.

齋藤ひろみ (2012). 多文化化する学校で求められる教員の資質・能力『兵庫教育』 741, 6-9.

橋本ゆかり (2013). 日本語指導教員養成の実際 (3) 初等教員養成課程の日本語教育コース. 浜田麻里, 齋藤ひろみ, 川口直己, 橋本ゆかり, 金田智子 「「特別の教育課程」としての日本語指導を担う多文化教員の養成プログラム—教員養成課程と現職教員研修における実践の展開に向けて」『2013年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 31-34.

浜田麻里, 市瀬智紀, 徳井厚子, 金田智子, 齋藤ひろみ (2009). 多様な言語背景をもつ子ども

もたちへの日本語教育に携わる教員および教員養成系大学の学生の認識『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 33-42.